



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación

Coordinadores

José Daniel Álvarez Teruel

Salvador Grau Company

María Teresa Tortosa Ybáñez

Coordinadores
José Daniel Álvarez Teruel
Salvador Grau Company
María Teresa Tortosa Ybáñez

© Del texto: los autores. 2016
© De esta edición:
Universidad de Alicante
Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad
Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), 2016

ISBN: 978-84-608-4181-4

Revisión y maquetación:
Salvador Grau Company
Daniel Gallego Hernández

110. **Revisión de la metodología docente de ciertas disciplinas del Derecho civil en función de su distinta ratio**

Y. Bustos Moreno

Departamento de Derecho Civil
Universidad de Alicante

RESUMEN. Partiendo de un claro contexto de mejora en la calidad docente que ha venido caracterizando las actuaciones del profesorado del Departamento de Derecho Civil de la Universidad de Alicante, tras la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior, sus esfuerzos se han canalizado, especialmente y de forma cooperativa, en la búsqueda de la metodología docente que mejor se adaptara a la nueva concepción del aprendizaje autónomo y participativo. Llega el momento de revisar las guías docentes propias y demás recursos en dos de las asignaturas con mayor número de matriculados en los Grados de Derecho, DADE y DECRIM, a través de la experiencia personal del grupo integrante en esta Red. Al mismo tiempo, la valoración del alumnado nos resultará del máximo interés en esta concepción de la enseñanza-aprendizaje, donde el estudiante es el centro de dicho proceso. Si bien, concluiremos que su opinión se ha visto claramente incidida por circunstancias ajenas, como la adscripción a grupos de distinta naturaleza.

Palabras clave: derecho civil, revisión de metodologías docentes, trabajo cooperativo, participación activa, tamaño de los grupos.

1. INTRODUCCIÓN

1.1.Problema/cuestión

El Espacio Europeo de Educación Superior ha traído consigo un modelo que implica revisar las metodologías docentes tradicionales en la enseñanza del Derecho y un esfuerzo en la búsqueda de nuevos instrumentos, también exigido por la adecuación a las necesidades cambiantes del mercado laboral. Ello además por la responsabilidad que asumimos frente al alumnado en aras a que comprenda la trascendencia del Derecho civil en su formación como jurista y la adquisición de conocimientos esenciales para su futuro profesional. En este estudio, la estrategia de investigación partirá del trabajo invertido por el equipo de docentes que integran esta Red en la mejora de la guía docente de las asignaturas implicadas –y recursos de los que se acompaña- desde la implantación de los Grados en Derecho, DADE y DECRIM. Dicho esfuerzo se ha materializado a través de reuniones periódicas, revisión de los materiales colgados por este grupo de trabajo constituido en el UACloud (a partir de ahora UADRIVE), la aportación de las ideas recogidas en precedentes Redes y, por último, pero no por ello de menor interés, la contribución del alumnado en este proceso de evaluación.

1.2.Revisión de la literatura

Los déficits tradicionales de la enseñanza del Derecho en España han sido diagnosticados como la falta de aprendizaje por sí mismos de los discentes, el no inculcar a los alumnos una gran confianza en sus conocimientos y capacidades intelectuales y la escasez de motivación por parte de los estudiantes, que se explican en gran medida por una insuficiente elaboración de los métodos docentes y desinterés hacia la práctica del Derecho (Peñuelas 1996).

La llegada del proceso de Convergencia Europea de la Educación Superior ha implicado una profunda renovación. Frente a unos planteamientos docentes clásicos centrados, en lo fundamental, en la clase magistral del profesor, se propone un modelo basado en la actividad autónoma del estudiante (Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2005). Existe un claro consenso en el seno de las autoridades académicas y doctrina que han tratado esta problemática, a la hora de recomendar que el epicentro de la formación recaiga en el propio alumno, mediante una docencia más interactiva y conectada a la resolución de problemas reales (Machemer y Crawford, 2007). Asimismo, la participación de los estudiantes en la actividad evaluadora se considera una oportunidad de aprendizaje que, por sí misma, puede desarrollar competencias como el pensamiento reflexivo, crítico e independiente, el debate, discusión y negociación, así como la autoconfianza (Rodríguez-Gómez, 2012). Todo ello sin perder de vista, claro está, el trascendente papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Téngase en cuenta que el docente es quien debe coordinar y dirigir la clase, así como es el responsable de organizar y transmitir adecuadamente la información (Agudo, 2008).

Partiendo de dicho contexto, nos preocupa la búsqueda de estrategias de aprendizaje efectivas. Sin embargo, no se trata de una nueva concepción sino que el proverbio chino –atribuido a Confucio–: “Dímelo y lo olvidaré, muéstramelo y lo recordaré, involúcrame y aprenderé”, encuentra plena vigencia y aplicabilidad en nuestras aulas universitarias y, por ende, en el ámbito jurídico.

Partiendo como modelo del llamado “El cono del aprendizaje” de Edgar Dale (1969) se puede deducir que los métodos menos efectivos para el aprendizaje (la lectura, las clases verbales de un profesor y los dibujos en la pizarra) son los que se han venido difundiendo tradicionalmente. Por contraste, los procedimientos demostrados más efectivos (los debates, las simulaciones, la proyección de películas, etc.) han venido ocupando un espacio marginal y ciertamente reducido en la actualidad de nuestras aulas. A su vez, coincidimos plenamente con la consideración de que las posibilidades de interrelación profesor-discente se incrementan a través de la introducción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) que, en los estudios relacionados con el Derecho, se materializan a través del uso de herramientas informáticas distintas como Moodle, correo electrónico y redes sociales de aprendizaje: twitter (Urquizu 2012).



Obtenido de H. Landolfi en <http://www.sabiduria.com/liderazgo/crisis-educativa/>

1.3. Propósito

El propósito último de la investigación llevada a cabo, durante el curso académico 2014/2015 a través de esta Red, ha sido identificar las dificultades que encuentra el personal docente en dos de las asignaturas más numerosas (con más de 1000 alumnos matriculados en total) adscritas al Departamento de Derecho Civil (en adelante, DDC), así como generar ideas de mejora en la adquisición del aprendizaje autónomo y participativo del alumnado. Nuestra hipótesis es que la problemática -y sus soluciones correspondientes- no deban ser uniformes sino que deban hacerse depender, en gran medida, de la proporción adecuada profesor/alumno en cada grupo, tras la recogida de datos aportados por los

integrantes de este Red y el análisis de la opinión manifestada por un elevado número de estudiantes de los tres Grados implicados y materializada en un cuestionario elaborado *ad hoc* para el cumplimiento de dicho objetivo.

2. METODOLOGÍA

2.1.Descripción del contexto y de los participantes

El presente estudio se enmarca en la convocatoria del proyecto Redes de Investigación en Docencia Universitaria 2014/2015, promovido por el Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad y el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Una de las líneas prioritarias de investigación en esta ocasión ha sido “el desarrollo, elaboración y/o revisión de metodologías docentes implementadas que fomenten la participación activa y el trabajo en equipo”, temática elegida por nuestra Red, aunque centrada en el análisis comparativo entre grupos de diferente tamaño, desde el perfil crítico docente como discente.

En particular, la Red que sirve de base a este trabajo se constituyó como continuidad de la titulada «Cooperación y participación: instrumentos para una enseñanza de calidad en la asignatura “Introducción al Derecho Civil y Derecho de la persona”», presentada en la convocatoria 2011-2012 (*Proyecto Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, impulsada por el ICE de la Universidad de Alicante), con el fin de revisar ciertos aspectos de la metodología aplicada en el curso precedente, al tiempo de iniciar su andadura la asignatura “Introducción al Derecho Civil y Derecho de la Persona”, (código 19005), con 6 créditos ECTS, del primer curso del Grado en Derecho, en adelante, IDDP.

La presente Red se proyecta sobre la citada asignatura, correspondiente al primer curso del Grado en Derecho y DECRIM, aunque ubicada en segundo curso en DADE. El objeto de la citada Red amplía su ámbito a “Derechos Reales e Hipotecarios”, impartida en el segundo curso de Derecho y DECRIM, y en el tercer curso de DADE, con 6 créditos ECTS, código 19017, en adelante DRH.

En el presente trabajo se ha partido de la valoración de la metodología docente realizada por los alumnos a los que el grupo integrante de la Red ha venido impartiendo docencia, ya sea en exclusiva o de forma compartida. En la asignatura IDDP, la evaluación se ha proyectado sobre los grupos 1,3,4,5,21,51 y 52. Por lo que respecta a la asignatura DRH, el estudio se ha realizado sólo en los grupos 3, 4, ARA y 51. En su inicio, debe anotarse que se proyectó realizar el muestreo, de forma más ambiciosa, sobre el total de matriculados en ambas asignaturas. Posteriormente, se descartó esta iniciativa dado que, en su caso, se habría carecido de la correspondiente valoración de los docentes no participantes en la Red y, por ello, la investigación habría resultado incompleta.

Debe tenerse presente que para el estudio de la temática que se aborda en la presente memoria, se va a contar asimismo con la información aportada por el profesorado integrante de la Red –con docencia en los grupos anteriormente citados- que ha venido acumulando una dilatada experiencia docente (tanto previa

como posterior a la implantación del Grado) en las distintas titulaciones de la Facultad de Derecho. Ello además, junto a su especializada labor investigadora en el campo docente, de la que ya hemos dado cuenta.

2.1. y 2.2. Materiales e Instrumentos

El desarrollo del proyecto ha contado con los siguientes elementos clave:

A) El sistema de evaluación continua contenido en las guías docentes oficiales de IDDP y DRH, donde la asistencia a clase no es obligatoria, aun cuando la no asistencia, como veremos, deba tener repercusión en el apartado de participación activa. La nota final resulta por la suma de la *participación activa* del alumno en clase, que permite obtener hasta 2 puntos de la nota final. A su vez, se puntúa la realización y entrega de *casos prácticos*. En las fechas previamente señaladas por el profesor, los alumnos deben resolver de manera individual dos casos prácticos en el aula, con ayuda de textos legales (sin apuntes y manuales), que deberán ser corregidos por el profesor, permitiendo que el alumno pueda obtener hasta 3 puntos de la nota final. Por último, se ha de realizar el *examen teórico* que consta de un control eliminatorio y una prueba final escrita, que suman 5 puntos, si bien, este elemento no constituye objeto directo de nuestro interés en este trabajo.

B) La guía docente específica elaborada por el DDC, partiendo de la guía docente oficial y con el fin de dar cumplimiento a las competencias y objetivos formativos recogidos en la misma de la asignatura IDDP de cada tema. Este recurso se modifica y/o actualiza cada curso académico por el profesorado correspondiente. Entre los contenidos que la integran debe destacarse, entre otros aspectos, la correspondencia entre los epígrafes del programa y el manual recomendado, las indicaciones sobre aquellas cuestiones que no están tratados en el manual o que deban ser completadas o ampliadas, las actualizaciones y modificaciones legislativas y, finalmente, unas preguntas de comprensión que pretenden una autoevaluación del alumnado con la particularidad de que además se resuelven en clase, sirviendo así mismo para puntuar su participación activa.

C) Los casos prácticos que acompañan a cada tema del programa constituyen, indudablemente, un aspecto fundamental para la consecución de los objetivos formativos de la asignatura y, a corto plazo, son un claro instrumento de ayuda para la preparación de las prácticas que puntúan en la calificación final con 2 puntos. Por tanto, en el aula, la discusión y resolución de supuestos basados en hechos reales que llegan, en ocasiones, a sustentarse en resoluciones administrativas o judiciales, constituye una de las actividades que se realizan con más frecuencia.

Con carácter facultativo, se puso en práctica cierta experiencia de trabajo en equipo sobre un grupo de 71 alumnos matriculados, aunque la participación no fue muy elevada (dos grupos de unos seis alumnos cada uno), pero sí muy motivada dados los resultados significativos obtenidos. A su vez, debe destacarse el caso de una compañera que decidió involucrar a un grupo, con 31 alumnos matriculados, en una concreta experiencia colaborativa de esta índole, con la particularidad de que la misma docente se vio imposibilitada de hacerla extensible a un grupo de 53

alumnos matriculados, al resultar menor carga docente, fruto de circunstancias coyunturales de las que daremos cuenta en las conclusiones.

D) Otros materiales y recursos docentes complementarios a los anteriormente descritos han sido aportados en el desarrollo de las asignaturas y difundidos a través del UACloud. Se ha contabilizado que, por ejemplo, se han puesto a disposición 104 documentos para los grupos 1, 4 y 5 de IDDP, en el transcurso de un solo curso académico. En lo esencial, han consistido en esquemas desarrollados de cada tema –en formato PowerPoint o Word-, resúmenes de ciertos epígrafes redactados por el docente, relevantes resoluciones judiciales y de la Dirección General de los Registros y del Notariado, links a páginas web oficiales y artículos de interés, noticias jurídicas de actualidad, formularios sobre contratos o demandas, etc.

E) La base documental facilitada por el Grupo de Trabajo constituido por los profesores con docencia en la asignatura IDDP, a través del antiguo Campus Virtual desde el curso académico 2011/2012 hasta el 2013/2014, que ha contado en su haber con más de 360 archivos entre bibliografía sobre investigación docente, encuestas al alumnado, prácticas, resúmenes sobre ciertos contenidos, textos legales y en proceso de elaboración, sentencias de interés, noticias jurídicas de actualidad y exámenes. En virtud de la buena acogida de esta iniciativa, el Grupo de Trabajo (constituido por la mayoría de integrantes de esta Red) ha continuado durante este curso académico a través del Proyecto “IDDP 2014/2015”, en cuyo seno se han colgado en torno a 150 documentos.

Merced a las diversas herramientas que ofrece la “nube” de nuestra Universidad, se ha facilitado la comunicación –e intercambio de información– entre los integrantes del Grupo de Trabajo, a través del sistema de avisos disponibles. De este modo, cada vez que el profesor depositaba su trabajo –voluntario o en función del reparto interno realizado del temario– incrementaba la base de datos de la cual, más tarde, cada docente decidiría qué y cómo utilizarla a lo largo del desarrollo de la asignatura.

F) El *cuestionario* cualitativo orientado a la recogida de información sobre la opinión de los alumnos, con el que se ha medido el grado de satisfacción en torno a la guía docente –y sus documentos anexos o complementarios–, la metodología seguida por cada integrante de la Red y las fórmulas de participación empleadas en clase.

Igualmente, nos ha parecido enriquecedor conocer la opinión del alumnado sobre otros aspectos circunstanciales ajenos al poder decisorio del propio Departamento implicado, como los turnos, el número idóneo de alumnos por clase o las diferencias de horas lectivas entre los grupos. La encuesta ha sido corregida por el Servicio de Informática de la Universidad de Alicante y las gráficas elaboradas a través del programa Microsoft Excel.

También se ha contado con algunos de los datos generados por la Unidad Técnica de Calidad, a partir de la encuesta de satisfacción de cierto profesorado integrante de la Red y, en general, del DDC, con relación a la Titulación de Derecho (preguntas 7 a 10).

2.4. Procedimientos

El método de trabajo ha consistido en la realización periódica de *reuniones* entre los componentes de la Red sobre el desarrollo de las clases y puesta en práctica de la guía docente en el presente curso académico, entre otros aspectos, con el punto de mira puesto en el grado de eficacia de la participación estudiantil. A ello hay que añadir que constituye un uso habitual la reunión anual del DDC que se celebra al término de cada curso. Su objetivo es revisar las disfunciones observadas en el desarrollo del mismo y que finaliza con la adopción de acuerdos entre el equipo docente –incluso del profesorado asociado– al objeto de facilitar el cumplimiento de los objetivos, contenido y criterios coincidentes de evaluación de las guías docentes que integran todas las asignaturas impartidas en los diferentes Grados por el Departamento.

Además, a principios del mes de mayo, se pasó la encuesta ya descrita, de forma voluntaria y anónima, entre los alumnos presentes en el día elegido para tal efecto. Con posterioridad, el conjunto del profesorado integrado en la Red emitió un informe personal sobre la valoración de la guía docente en los mismos términos que se plantearon a los estudiantes, cuyos resultados pasan a exponerse en el siguiente apartado de la memoria.

3. RESULTADOS

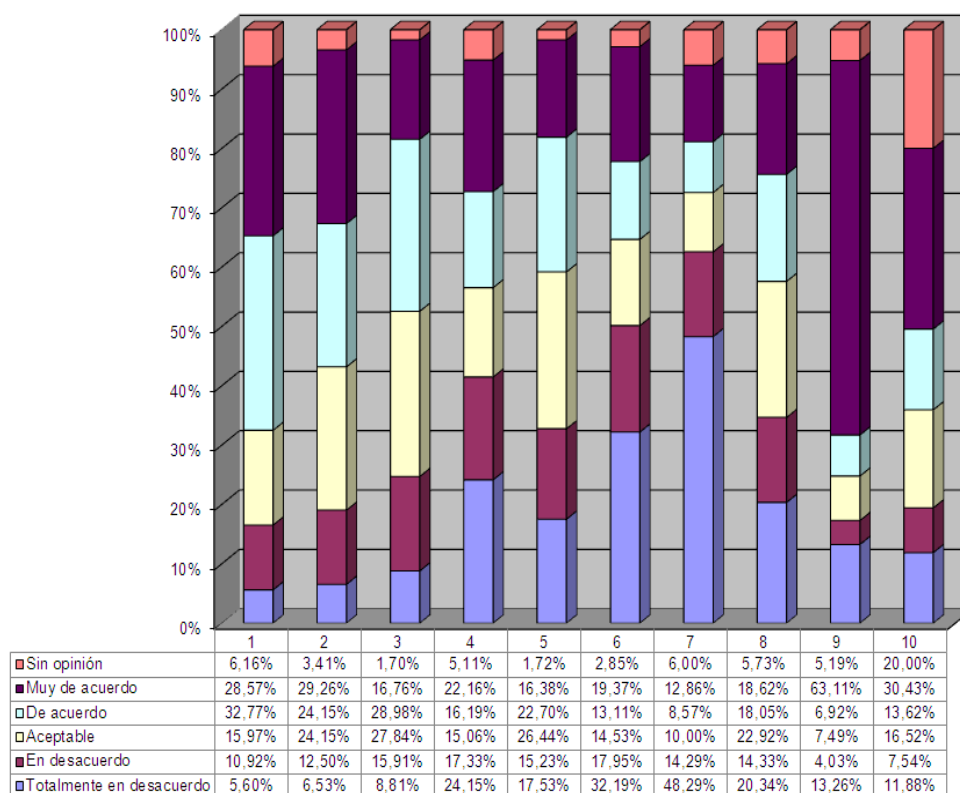
Esta sección contiene la recopilación de los principales resultados obtenidos del cuestionario resuelto por los alumnos de los grupos implicados en esta Red.

En la asignatura IDDP, la evaluación se ha proyectado sobre los grupos 1,3,4,5,21,51 y 52 (369 matriculados). Por lo que respecta a la asignatura DRH, el estudio se ha realizado en los grupos 3, 4, ARA y 51 (312 matriculados). La participación del alumnado en este trabajo ha sido del 100% de alumnos presentes en el aula el día de realización de la encuesta, es decir, 357 (52,4 % del total de matriculados: 681).

Hay que comenzar señalando que a los discentes se les pidió total sinceridad y respuestas reflexivas, en la medida que se trataba de un cuestionario anónimo, diseñado con el fin de mejorar la calidad docente del DDC en las asignaturas implicadas. Los datos se van a reflejar a través de la suma total de IDDP y DRH, salvo cuando las diferencias encontradas en los resultados merezcan una consideración independiente. Las preguntas se describen a continuación, al hilo de la exposición del resumen de los resultados. El elenco de respuestas ha sido el siguiente:

A) totalmente en desacuerdo
B) en desacuerdo
C) aceptable
D) de acuerdo
E) muy de acuerdo
F) sin opinión

Gráfica 1. Resultados globales de la encuesta de todo el alumnado



Las preguntas 1 y 2 del cuestionario se refieren al contenido de la guía docente específica (disponible para cada tema) y recursos docentes aportados por el profesorado, razón por la que se reflejan conjuntamente los datos.

1.- Los materiales y recursos docentes recomendados y utilizados por el profesor/a te están facilitado el aprendizaje en esta asignatura.

2.- En particular, la guía docente te está resultando un instrumento útil en el aprendizaje.

Tabla 1. Resultados 1ª y 2ª preguntas de la encuesta

Respuestas	Recursos docentes		Guía docente	
A - Totalmente en desacuerdo	20	5,60%	23	6,53%
B - En desacuerdo	39	10,92%	44	12,50%
C - Aceptable	57	15,97%	85	24,15%
D - De acuerdo	117	32,77%	85	24,15%
E - Muy de acuerdo	102	28,57%	103	29,26%
F - Sin opinión	22	6,16%	12	3,41%
TOTAL	357	100%	352	100%

Se observa que, frente a las respuestas sin opinión (22 y 12), existe una clara mayoría que está muy de acuerdo (102 y 103: 58%) y de acuerdo (117 y 85: 57%), frente a los escasos alumnos que responden totalmente en desacuerdo (20 y 23:12%).

Con relación a la metodología docente de carácter práctico, se formularon dos preguntas: la n. 3 y n. 8:

3.- El modo en que se están desarrollando los casos prácticos (y los materiales aportados para su resolución) están favoreciendo tu aprendizaje

8.- Con independencia de si has tenido alguna experiencia al respecto, piensas que el trabajo en equipo puede favorecer tu aprendizaje y tu grado de satisfacción en esta asignatura.

Tabla 2. Resultados 3ª y 8ª preguntas de la encuesta

Respuestas	Casos prácticos		Trabajo en equipo	
A - Totalmente en desacuerdo	31	8,81%	71	20,34%
B - En desacuerdo	56	15,91%	50	14,33%
C - Aceptable	98	27,84%	80	22,92%
D - De acuerdo	102	28,98%	63	18,05%
E - Muy de acuerdo	59	16,76%	65	18,62%
F - Sin opinión	6	1,70%	20	5,73%
TOTAL	352	100%	349	100%

La tercera pregunta se ha referido al desarrollo de las prácticas que acompañan a cada tema, que son resueltas en clase. En este punto, predomina la valoración positiva: la respuesta D (de acuerdo) con 29% (102) y la respuesta E: 17% (59), mientras que la respuesta más negativa sólo se manifiesta en 9% (31 ocasiones).

En particular, partiendo de las bondades que se preconiza del trabajo en equipo, como instrumento de aprendizaje, nos pareció oportuno saber directamente la opinión de los alumnos sobre este método en la pregunta n. 8. En este caso, sí encontramos diferencias reseñables entre los grupos que integran las 2 asignaturas. La posibilidad de plantear estas iniciativas en clase ha recibido un juicio favorable en IDDP (recordemos que se trata de alumnos de 1º curso –Derecho y DECRIM- y 2º curso de DADE): muy de acuerdo 43 y de acuerdo 43 (suma 34%), totalmente en desacuerdo 51 (20%). De otro modo, los grupos consultados de DRH (2º curso de Derecho y DECRIM, pero 3º curso de DADE) se muestran escépticos ya que resulta prácticamente igualada la respuesta más positiva, E, (22%), frente a los que se manifiestan en total desacuerdo, A (20%).

Tabla 3. Asignatura IDDP Pregunta n.8

Respuestas		Trabajo en equipo	
A - Totalmente en desacuerdo	51	20,32%	
B - En desacuerdo	35	13,94%	
C - Aceptable	64	25,50%	
D - De acuerdo	43	17,13%	
E - Muy de acuerdo	43	17,13%	
F - Sin opinión	15	5,98%	
TOTAL	251	100%	

Tabla 4. Asignatura DRH Pregunta n.8

Respuestas		Trabajo en equipo	
A - Totalmente en desacuerdo	20	20,41%	
B - En desacuerdo	15	15,31%	
C - Aceptable	16	16,33%	
D - De acuerdo	20	20,41%	
E - Muy de acuerdo	22	22,45%	
F - Sin opinión	5	5,10%	
TOTAL	98	100%	

El grueso de las preguntas consultadas (4,5,6 y 7) ha girado en torno a la evaluación de la participación activa en las aulas que, recordemos, permite obtener hasta 2 puntos de la calificación final.

Tabla 5 Resultados globales preguntas n. 4,5,6 y 7

Respuestas	Alumnos asistentes				Participación en clase		Iniciativa del alumno		Asistencia obligatoria	
A - Totalmente en desacuerdo	85	24,15%	61	17,53%	113	32,19%	169	48,29%		
B - En desacuerdo	61	17,33%	53	15,23%	63	17,95%	50	14,29%		
C - Aceptable	53	15,06%	92	26,44%	51	14,53%	35	10,00%		
D - De acuerdo	57	16,19%	79	22,70%	46	13,11%	30	8,57%		
E - Muy de acuerdo	78	22,16%	57	16,38%	68	19,37%	45	12,86%		
F - Sin opinión	18	5,11%	6	1,72%	10	2,85%	21	6,00%		
TOTAL	352	100%	348	100%	351	100%	350	100%		

Tabla 6 Asignatura IDDP preguntas n. 4,5,6 y 7

Respuestas	Alumnos asistentes				Participación en clase		Iniciativa del alumno		Asistencia obligatoria	
A - Totalmente en desacuerdo	56	22,13%	44	17,67%	77	30,56%	119	47,22%		
B - En desacuerdo	42	16,60%	41	16,47%	49	19,44%	33	13,10%		
C - Aceptable	37	14,62%	68	27,31%	33	13,10%	30	11,90%		
D - De acuerdo	44	17,39%	52	20,88%	36	14,29%	22	8,73%		
E - Muy de acuerdo	61	24,11%	39	15,66%	51	20,24%	34	13,49%		
F - Sin opinión	13	5,14%	5	2,01%	6	2,38%	14	5,56%		
TOTAL	253	100%	249	100%	252	100%	252	100%		

Tabla 7 Asignatura DRH preguntas n. 4,5,6 y 7

Réspuestas	Alumnos asistentes		Participación en clase		Iniciativa del alumno		Asistencia obligatoria	
A - Totalmente en desacuerdo	29	29,29%	17	17,17%	36	36,36%	50	51,02%
B - En desacuerdo	19	19,19%	12	12,12%	14	14,14%	17	17,35%
C - Aceptable	16	16,16%	24	24,24%	18	18,18%	5	5,10%
D - De acuerdo	13	13,13%	27	27,27%	10	10,10%	8	8,16%
E - Muy de acuerdo	17	17,17%	18	18,18%	17	17,17%	11	11,22%
F - Sin opinión	5	5,05%	1	1,01%	4	4,04%	7	7,14%
TOTAL	99	100%	99	100%	99	100%	98	100%

7.- Consideras que la asistencia a clase debería ser obligatoria, como elemento de mejora de la calidad docente.

Es importante subrayar que, en nuestras guías docentes oficiales, se recoge expresamente que no es obligatoria la asistencia a clase, si bien la no asistencia tiene repercusión en el apartado de participación activa, por la obviedad que supone la necesaria presencialidad al objeto de que pueda puntuar el ejercicio de esta actividad. Por ello, hemos querido conocer la opinión del alumnado por medio de la pregunta n. 7

En los grupos de la asignatura IDDP, han respondido muy de acuerdo y de acuerdo 56 alumnos (22%), mientras que en desacuerdo y totalmente en desacuerdo 152 (60%). La diferencia de opinión se incrementa en la asignatura DRH. Los datos de las mismas respuestas (D y E) suman 19, es decir, un 19% considera que sí debería ser obligatoria la asistencia, frente a 67: 68% han respondido que no tiene que serlo (A y B).

Partiendo de la premisa que supone la voluntariedad en la asistencia a nuestras clases presenciales, hemos preguntado acerca de si el volumen de alumnos que asiduamente se presenta en las aulas, dificulta que el estudiante con intención de participar pueda hacerlo libremente, través de la pregunta n. 4.

4.- Consideras que el número habitual de alumnos asistentes a clase en tu grupo te dificulta la participación en clase.

En este caso, hemos detectado que en los grupos que rondan los 40 alumnos en clase, se igualan las respuestas afirmativas y negativas (*vgr.* grupos 4 y 5 de Derecho). En cambio, la balanza se inclina hacia el desacuerdo en los grupos minoritarios, alrededor de 20 alumnos. De modo particular, podemos citar el caso del grupo 52 de DADE: sí 1 respuesta a la pregunta D y E (1,6%), frente al no, A y B que sumaron 17, es decir, 27%. También destaca el resultado extraído del grupo 3 de Derecho: sí 2 respuestas D y E (3,7%), mientras que 10 (16%) respondieron A o

B. Resumidamente, el balance que se puede hacer es que cuando unos 20 alumnos asisten a clase no encuentran ninguna dificultad para intervenir de forma libre.

En DRH, el día que se pasó la encuesta, la asistencia rondaba en torno a los 37 alumnos por grupo. Los datos recabados arrojan un resultado similar que en IDDP. Se observa que cuando concurre este número de alumnos en clase, el ejercicio de la participación activa no se ve influenciada por dicha circunstancia. Valga de ejemplo la experiencia del grupo 3 que está en desacuerdo, por el hecho de responder A y B 14 veces (23%), frente a la respuesta afirmativa en sólo 6 casos (6 %). La diferencia a favor de la inexistente dificultad de participación en clase se acrecienta en el grupo ARA donde, frente a 2 alumnos que respondieron que sí existía un problema (3%), 11 (18%) votaron que estaban en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

5- El método actual empleado de participación en clase consideras que está permitiendo al docente valorar tu capacidad de explicar y defender las conclusiones del trabajo personal

6.- En el caso de poder decidir el modo de evaluar la participación en clase, preferirías un sistema pasivo del docente en el que el alumno/a ha de tomar la iniciativa para intervenir.

En cuanto al balance de la pregunta n. 5 (las diferentes técnicas docentes de puesta en práctica de la participación), encontramos una coincidencia de datos entre los grupos que superan la cifra de 40 alumnos presenciales, incluido el grupo que ha contado con más del doble de matriculados que el resto (g. 51 DRH de DADE), sumado a la opinión manifestada en las clases con una asistencia en torno a 40 alumnos, pero que han recibido significativamente menos clases lectivas, por circunstancias ajenas al profesorado. Aquí el balance de respuestas se inclina a la franja intermedia de “aceptable”. En cuanto a los datos totales, se han manifestado muy de acuerdo 58 (17%), de acuerdo 79 (23%), aceptable 92 (26%), en desacuerdo 53 (15 %) y en total desacuerdo 61 (17%). Estos datos serán valorados más adelante pues los sistemas empleados de participación no han sido del todo coincidentes en las asignaturas, a la vez que concuerdan con las respuestas a la cuestión siguiente n. 6.

En efecto, al plantearse el sistema preferente de participación activa en la pregunta n. 6, el alumnado en general se ha manifestado a favor de que el profesor dirija las intervenciones y no deje libertad en este sentido. Han respondido muy de acuerdo 68 (19%), de acuerdo 46 (13%); frente al desacuerdo 63 (18%) y totalmente en desacuerdo 113 (32%). Un 3% manifiesta no tener opinión y un 14,5% se sitúa en la franja intermedia. Es decir, un 50% considera más adecuado adoptar en clase un criterio de participación dirigido por el docente, frente al 32 % que sí prefiere un sistema pasivo del profesor, en el que la iniciativa a la hora de intervenir parta del propio alumno.

. Por último, en el cuestionario se preguntaba sobre aspectos circunstanciales ajenos al propio docente (turnos y horarios) pero que, de algún modo, pueden repercutir en el grado de satisfacción del alumnado sobre las asignaturas consultadas.

9.- Si hubieras tenido la opción de elegir el turno de clase (mañana o tarde), tu preferencia habría sido el turno de mañana.

10.- Piensas que el hecho de que determinados grupos tengan un horario de jueves y viernes (con 12 h. lectivas oficiales menos, aproximadamente), con relación a los grupos con horario de lunes a miércoles puede perjudicar la calidad del aprendizaje del alumnado.

Tabla 8 Asignatura IDDP preguntas nº. 9 y 10

Respuestas	Turno de clase		Horas lectivas	
A - Totalmente en desacuerdo	33	13,20%	32	12,90%
B - En desacuerdo	9	3,60%	20	8,06%
C - Aceptable	21	8,40%	43	17,34%
D - De acuerdo	16	6,40%	37	14,92%
E - Muy de acuerdo	162	64,80%	71	28,63%
F - Sin opinión	9	3,60%	45	18,15%
TOTAL	250	100%	248	100%

Tabla 9 Asignatura DRH preguntas nº. 9 y 10

Respuestas	Turno de clase		Horas lectivas	
A - Totalmente en desacuerdo	13	13,40%	9	9,28%
B - En desacuerdo	5	5,15%	6	6,19%
C - Aceptable	5	5,15%	14	14,43%
D - De acuerdo	8	8,25%	10	10,31%
E - Muy de acuerdo	57	58,76%	34	35,05%
F - Sin opinión	9	9,28%	24	24,74%
TOTAL	97	100%	97	100%

Los alumnos, cuando comienzan sus estudios, tienden a preferir los turnos de mañana, frente a los de tarde, pregunta n. 9: 178 (70%) contestaron que muy de acuerdo y de acuerdo, mientras que en desacuerdo y muy en desacuerdo contabilizamos 42 (16%), criterio que tiende a equilibrarse en DRH, impartida en 2º curso de Derecho y DECRIM, 3º curso de DADE: 65 (67%) respondieron positiva y muy positivamente, mientras que 18 (18%) no estaban de acuerdo o totalmente en desacuerdo.

Con relación a la pregunta n. 10, una vez más, los alumnos más noveles (asignatura IDDP) no tienen un criterio claro sobre el número de horas

presenciales que deberían ser acordes para la adecuada consecución de su aprendizaje (sin opinión se manifiestan 45 (18%) y consideran que no les perjudica nada o en poco grado 52 (21%), frente a 108 (44%) que entienden que les perjudicaría algo y con más intensidad. De otro modo, los estudiantes de más experiencia (asignatura DRH) entienden que dicha diferencia horaria sí puede repercutir en la calidad de su aprendizaje: 34 (35 %) votaron que muy de acuerdo, 10 (10%) que de acuerdo y 9 (9%) que no les afectaría.

4. CONCLUSIONES

La primera conclusión que se extrae de los datos aportados es la satisfacción general del alumnado en torno a la guía docente específicamente confeccionada para cada tema y demás recursos que la acompañan, en el sentido de que estos instrumentos orientan a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Igualmente, el uso de técnicas de aprendizaje activo, como debates y actividades de resolución de problemas, tras las explicaciones teóricas, reciben un juicio positivo en los estudiantes, con la particularidad de ejercer un efecto motivador mayor en los primeros cursos, tal y como ha sido constatado (Machemer y Crawford, 2007). En la misma línea, el trabajo en equipo se presenta como una de las modalidades más favorecedoras para la formación de la enseñanza superior, debido a su potencialidad en el desarrollo de habilidades y destrezas para el futuro desempeño profesional del jurista (Fuentes-Guerra, 2012). No obstante, se trata de una técnica docente de aplicabilidad menor en nuestro caso que otros instrumentos de aprendizaje, tal como justificaremos.

Entendemos que, gran parte de la buena aceptación con la que cuenta este sistema, se debe al trabajo cuidado y coordinado con el que se han elaborado. En efecto, en la literatura pedagógica se viene sosteniendo que toda propuesta colaborativa entre docentes propicia y favorece mejores resultados -tanto en el alumnado como entre el profesorado- dado que los elementos comunes de aprendizaje pueden distribuirse entre sus componentes (Fuentes-Guerra, 2012; Urquizu, 2012). En el DDC las guías docentes y demás materiales son revisados y actualizados cada curso por todo el profesorado implicado, con lo que se consigue la uniformidad para todos los grupos de las asignaturas analizadas y, evidentemente, un claro beneficio desde el punto de vista del reparto de trabajo entre dichos docentes.

Una de las competencias generales del Título es la capacidad de comunicación oral y escrita. A tal efecto, podemos declarar que se trata de una constante preocupación del profesorado del DDC el modo de arbitrar fórmulas que incentiven la participación activa, ante la realidad que encontramos en las aulas donde nos resulta ajeno decidir el tamaño de los grupos. A su vez, con relación al hecho evidente de la falta de experiencia de los estudiantes en el desarrollo de la capacidad de hablar en público, entendemos que dicha carencia ha de ser corregida con el fin de que puedan exteriorizar su pensamiento crítico y defender el trabajo personal.

En los últimos años, los docentes consultados han venido probando, sintéticamente, dos métodos de participación de carácter opuesto: activo y dirigido, aplicados, en ocasiones, de forma complementaria. Tras la experiencia acumulada por el grupo integrante de esta Red, nos hemos decantado a favor de un sistema mixto donde se conjuga la participación, podríamos denominar “con lista” y la de carácter libre, dado que el uso exclusivo de un método tampoco resulta plenamente eficaz. Inclinar-se por la opción de intervenciones siempre dirigidas determinaría un sistema muy rígido, dando lugar a un ritmo en la clase poco ágil, acrecentado cuando se trate de un número reducido de alumnos presentes en el aula. Por otro lado, las participaciones voluntarias pueden desencadenar calificaciones notablemente desiguales y provocar una sensación entre los estudiantes de que el sistema implantado puede favorecer la falta de solidaridad y de compañerismo. La razón es que los alumnos más seguros de sí mismos intervendrían siempre, coartando la intención de los de carácter más tímido y, en definitiva, se iría mermando la necesaria motivación en la asignatura para ciertos estudiantes (Maclellan, 2008). Dicho resultado podría ser neutralizado si, en el momento en que el alumno tomara la iniciativa a participar, el profesor determinara su respuesta mediante la elección de la pregunta de comprensión o la práctica correspondiente, evitando además su intervención en la de menor dificultad o en la únicamente preparada durante el período no presencial.

No obstante, en los grupos que cuentan con una asistencia habitual de más de 40 alumnos, entendemos que hay que partir inicialmente de un sistema de intervención reglado según el orden que figura en el listado, con el fin de garantizar un mínimo de oportunidades de intervención y, a continuación, permitir las participaciones de carácter voluntario. Valga de ejemplo, que durante este curso académico, en los grupos 1, 4 y 5 de IDDP se ha partido de, al menos, 6 ocasiones en las que el alumno ha sido preguntado, con independencia del resultado obtenido. Ciertamente, ello ha dependido de si estaba o no ese día presente en el aula y, en caso afirmativo, condicionado a su vez a la preparación de la práctica o pregunta de comprensión, que correspondía resolver en esa sesión, de forma previa en las horas no presenciales.

En esta línea, es reseñable el sentir mayoritario del alumnado -manifestado a través de la encuesta (pregunta n. 6)- en orden a preferir que sea el docente quien guíe este proceso, ante la confianza -quizás- en el criterio equitativo del profesor cuando dirige las intervenciones en clase, a la hora de poder otorgar las mismas oportunidades a todos los estudiantes y, sobre todo, pensando en aquel sector más reticente a hablar en público que, no hay más remedio que reconocer, es mayoritario en nuestras aulas en los primeros cursos del Grado en Derecho, DADE y DECRIM.

En conexión con lo expuesto, cabe señalar que otro de los puntos recogidos en la guía docente oficial -sobre los que se ha pedido opinión al alumnado- ha sido en torno a la conveniencia de seguir manteniendo la asistencia voluntaria en las aulas. Se confirma la adecuación entre la valoración de los estudiantes y el criterio del DDC. La responsabilidad del propio aprendizaje es una característica de los nuevos modelos docentes. Los alumnos conforme avanzan en sus estudios, van

ganando en experiencia organizativa, a la vez que algunos acumulan cargas heredadas de cursos precedentes por tener asignaturas pendientes y, como es lógico, prefieren decidir cuándo beneficiarse de la clase presencial en los horarios estipulados, como puede deducirse a la luz de los resultados obtenidos.

Por nuestra parte, los docentes hemos llegado a la convicción de que la asistencia obligatoria fomenta que acudan alumnos que realmente no quieren estar, de modo que al final acaban por no prestar atención y distraen al profesor y resto de compañeros. Además, se ha constatado por diversas fuentes que, el hecho de que los discentes sepan que asistir es obligatorio, no fomenta que lleven las preguntas de comprensión ni las prácticas preparadas a clase, pese a que son conscientes de tener más posibilidades de acumular participaciones en su haber. Asimismo, la asistencia voluntaria neutraliza el efecto negativo del excesivo tamaño de los grupos, existente en algunos casos.

En efecto, constituye una preocupación constante por parte de las autoridades académicas reducir el número de alumnos por grupo en el ámbito de la Universidad pública (Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2005). En cuanto a la Facultad de Derecho, con nivel 1 de experimentalidad, los grupos se conforman alrededor de los 60 alumnos matriculados y, además, con el puntual acuerdo de no desdoblarlos para la realización de prácticas. La encuesta ha descendido a si el número habitual de alumnos asistentes –que no matriculados– dificulta la participación activa. A este respecto, las respuestas negativas son coincidentes y mayoritarias cuando provienen de los grupos en torno a los 20 alumnos asistentes, cifra que ha sido considerada idónea para el desarrollo de las clases presenciales, desde el punto de vista pedagógico (Morell, 2009).

Como han confirmado los resultados arrojados por la encuesta, si los grupos rondan los 40 alumnos en clase, el adecuado desarrollo de la misma no se ve afectada, pero sí, en cambio, progresivamente cuando se va superando dicho número, comenzando a ser más dificultosa la participación activa. Cabe anotar que durante este curso ha existido un desfase en el número de matriculados de la asignatura DRH en DADE, donde el grupo 51 ha contado con 126 alumnos. Lógicamente, el nivel de satisfacción general de estos estudiantes ha sido más bajo que el resto de alumnos de Derecho, pese a que el docente ha coincidido en otros 3 grupos analizados con un alto grado de respuestas muy positivas. Para el curso 2015/2016, esta disfunción ya se ha solucionado mediante la creación de un nuevo grupo, 52, por lo que la media podrá girar en torno a la cifra de 60 alumnos matriculados por grupo en este Grado, número que consideramos no debería superarse para el adecuado aprendizaje del alumno.

Igualmente, en el segundo cuatrimestre del presente curso, se ha producido otro hecho conyuntural. Aunque el plan de aprendizaje de las asignaturas contempla 15 semanas de clase, durante el curso 2014/2015, la realidad demuestra que ha existido un desfase de horas presenciales (diferencia de más de 12 horas lectivas) entre los grupos con docencia de lunes a miércoles, respecto de los que la tenían los jueves y viernes. Todo ello debido a circunstancias ajenas al propio profesorado, como días festivos oficiales, la determinación no lectiva de la

festividad del patrón de la Facultad o la existencia de huelgas convocadas por los alumnos. Hemos comprobado que, en el próximo curso académico 2015/2016, dicha diferencia disminuye sensiblemente, por lo que no debería repercutir, de modo significativo, en la calidad del aprendizaje.

En definitiva, cuando el número de estudiantes en el aula excede de la proporción adecuada expuesta -desde el punto de vista pedagógico-, o las clases presenciales ciertamente impartidas disminuyen más de un 20%, va a depender de la propia pericia y diligencia del docente (aunque también del grado de interés del estudiante), que el nivel de aprendizaje previsto del alumnado no disminuya en las disciplinas jurídicas. Ello en tanto que se dificulta la puesta en práctica de metodologías de trabajo grupales, el número de oportunidades de participación se aminoran y la concentración y motivación del alumnado disminuye. Por ende, el conjunto de dichas circunstancias podrían afectar a su evaluación final.

No obstante, los resultados negativos expuestos podrían atemperarse cuando el profesorado aplique con mayor frecuencia distintas TICs, así como el uso de las herramientas disponibles en UACloud y UADRIVE.

Como término final a las conclusiones aquí vertidas, entendemos que con el número actual de matriculados, como media, en nuestras disciplinas jurídicas y la asistencia cifrada en torno a los 40 alumnos en clase, la metodología docente seguida no debe ser modificada. Además, en cuanto índice de calidad, podemos añadir que no parece que nuestras guías docentes oficiales, en lo que respecta a los criterios de evaluación, vayan a sufrir ninguna adaptación significativa al objeto de dar cumplimiento a la información remitida por el Vicerrectorado de Estudios, Calidad y Formación sobre la elaboración de las guías docentes para el curso 2015/2016, en la medida en que resultan plenamente conformes a dichos principios.

En última instancia, confiamos en que las ideas y datos empíricos recogidos en estas páginas sirvan, en algún aspecto, para seguir mejorando en la línea del trabajo cooperativo emprendido por el DDC, en su ideario de modelo de enseñanza-aprendizaje, y de forma indirecta, que ayude al mantenimiento de la calidad de los Títulos donde imparte docencia, próximos a la renovación de su acreditación por parte de la ANECA.

5. DIFICULTADES ENCONTRADAS

Aunque el grado de colaboración y comunicación entre el equipo integrante de la Red y su coordinadora ha sido exquisito, no podemos dejar de reconocer ciertas dificultades a la hora de llevar a cabo este trabajo. En principio, consideramos reseñable la complejidad que ha conllevado el manejo y extracción de datos, con sus correspondientes conclusiones, en torno a las 10 cuestiones planteadas en la encuesta, alcanzando un muestreo tan amplio (cercano a los 360 alumnos), con 11 grupos participantes, adscritos a 3 titulaciones distintas y al frente de 5 profesoras con dedicación en exclusiva.

Además, nos parece digna de mención alguna observación final con motivo de las iniciativas de trabajo grupal en las que ha participado el alumnado y objeto

de valoración en la pregunta n. 8. Partiendo de que el equipo de trabajo comparte, en gran medida, el consenso existente a nivel doctrinal sobre los beneficios que el trabajo en equipo aporta para la adquisición de competencias y cumplimiento de objetivos formativos –por tratarse de un método motivador, ameno y favorable al aprendizaje–, cabe anotar que las limitaciones de tiempo y el número de alumnos asistentes dificultan su puesta en práctica general, salvo algunas experiencias ya relatadas. En consonancia, en la parte práctica de nuestras guías docentes no tiene un reflejo directo sobre la calificación final.

Igualmente, no queremos concluir sin añadir al respecto que, tras la experiencia de algunos docentes en iniciativas de este tipo en grupos muy numerosos, si bien en otras titulaciones, se optó por excluirlo del sistema de evaluación continua, pese a su inclusión inicial. En parte, una razón desencadenante fue la dificultad de verificar la distribución real de trabajo entre los compañeros (sin hablar del problema del plagio o “tráfico de trabajos”), cuando su realización se llevaba a cabo en las horas no presenciales. Con relación a las asignaturas aquí encuestadas, y las diferentes respuestas entre los alumnos de primer y segundo curso, entendemos que los de mayor experiencia han desarrollado una mayor visión pragmática y han perdido el interés o la motivación ante estas iniciativas, quizás, por la falta de repercusión real en la evaluación final, habida cuenta que el tipo de prácticas que puntúan son de carácter individual.

6. PROPUESTAS DE MEJORA

Con relación a la evaluación de la guía docente en general y, en particular, los materiales y recursos recomendados en las distintas asignaturas, la opinión ha sido muy satisfactoria, salvo en lo que respecta al manual recomendado, si bien no se trata de una cuestión tratada directamente en el cuestionario. Existe una latente falta de satisfacción general –tanto del profesorado como del discente– en torno a este instrumento docente primordial para la comprensión de las clases magistrales, pese al nivel que se aprecia tras su lectura. Sin embargo, al ponerlo en conexión con el programa de las asignaturas analizadas, se evidencia que no se ajusta al contenido de las mismas y no facilita el estudio en la medida de lo deseable. Es por ello que las guías docentes específicas de cada tema han de incluir continuas aclaraciones y anotaciones, sobre el lugar exacto donde localizar los distintos epígrafes del programa. Cabe anticipar que existe una voluntad de trabajo cooperativo por parte del DDC, en el sentido de confeccionar unos propios materiales que solventen dicha carencia, tras la larga experiencia acumulada por su equipo docente.

Finalmente, concluiremos manifestando la voluntad de seguir avanzando en la introducción de métodos de enseñanza más adecuados a la práctica diaria en el ámbito jurídico, sobre la base de la necesaria y continua innovación educativa. El acceso a internet para posibilitar la visualización de vídeos (utilizando enlaces como “youtube”...) relacionados con los contenidos jurídicos específicos, asistir a videoconferencias desde casa o en la Universidad (Urquizu 2012), son algunas de las ideas que se proponen en un futuro próximo.

7. PREVISIÓN DE CONTINUIDAD

Los miembros de la Red tienen intención de continuar en el proyecto de investigación sobre metodologías docentes implementadas, que fomenten la participación activa y el trabajo en equipo, o en otras líneas de investigación, para futuras ediciones del Programa Redes. El objetivo de mejorar la calidad docente es muy ambicioso y, por tanto, queda en esta ocasión, evidentemente, inconcluso. La realidad cambiante de nuestras aulas exigirá una continua revisión de las metodologías aplicadas y, en concreto, habrá que seguir trabajando en el impulso del aprovechamiento discente. Además, nos queda una asignatura pendiente para próximas convocatorias: averiguar las causas de la falta de asistencia de una parte de nuestro alumnado, habida cuenta que -como se recoge en el Plan Plurianual de Financiación del Sistema Universitario Público Valenciano 2010-2017- hay que seguir aumentando el rendimiento del alumnado y reduciendo el número de abandonos.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agudo Valiente, J.M.; Agudo Valiente, T. (2008). Participación activa del estudiante en su aprendizaje, un modelo de cómo reflotar una asignatura optativa, *II Jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza*, pp. 1-15.
- Conselleria de Educación; Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo (2010). Plan Plurianual de Financiación del sistema universitario público valenciano 2010-2017
- Fuentes-Guerra Soldevilla, M.; García Cabrera, M. M.; Llorent García, V.J.; Olivares García, M.A. (2012). La coordinación docente universitaria desde la percepción del alumnado, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10 (2) mayo-agosto 2012, pp. 395-409
- Machemer, P.L. & Crawford, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom, *Active Learning in Higher Education*, 8 (1), pp. 9-30.
- MacLellan, E. (2008). The significance of motivation in student-centred learning: a reflective case study. *Teaching in Higher Education*, 13 (4), pp. 411-421.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005), Propuesta para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad, *Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, <http://www.mec.es/educa/ccuniv/index.html>
- Morell Moll, T. (2009). ¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?. Alcoy: Marfil.
- Peñuelas I Reixach, L. (1996). La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado, Marcial Pons, Madrid, 1996.
- Rodríguez-Gómez, G.; Ibarra-Sáiz, M.S.; Gallego-Noche, B.; Gómez-Ruiz, M.A.; Quesada-Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la Universidad. *Relieve*, v. 18, n. 2, art. 2. DOI: 10.7203/RELIEVE.18.2.1985
- Urquizu Cavallé, A. (2012). La importancia de la innovación educativa para la docencia jurídica en el contexto internacional de la educación superior. *III Jornadas sobre docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación*, Universitat

Oberta de Catalunya, www.uoc.edu/symposia/dret_tic2012/pdf/2.7.urquizu-angel.pdf